

ウィトゲンシュタインの『確実性の問題』における 蝶番命題に関する予備的考察

— モイヤー-シャーロックの分類学を手がかりに —

平田 仁胤

本稿では、ウィトゲンシュタインの『確実性の問題』における蝶番命題に着目し、その教育学的意義を析出した。モイヤー-シャーロックの分類学は、蝶番命題に対する確信の態度が教育によって形成されることを指摘している。この確信の態度は、子どもが大人の権威にしたがって獲得される場合もあるが、一度は確信した態度を変更し、新しい蝶番命題への確信を獲得するという動的過程も含まれている。ウィトゲンシュタインの『確実性の問題』は、この動的過程を示唆しており、その点に教育学的意義がある。

Keywords：ウィトゲンシュタイン，確実性，蝶番命題

1. はじめに

本稿の目的は、哲学者ウィトゲンシュタイン (Ludwig Wittgenstein, 1889-1951) の『確実性の問題』 (*On Certainty*) における、いわゆる蝶番命題 (hinge proposition) の概念整理を行うことによって、その教育学的意義を析出することにある。

ウィトゲンシュタインの哲学は前期と後期に分けられることがある。写像理論に基づいて世界と言語との関係を考察した『論理哲学論考』が前期哲学に当たり、言葉の意味をその語の使用に求める言語ゲーム論を展開した『哲学探究』が後期哲学を代表すると言われている。また前期から後期への移行期として中期哲学が設定されることもある。そして『哲学探究』以降、ウィトゲンシュタインが亡くなるまでの時期が晩期とされ、その代表作が『確実性の問題』だとされている。

教育学の研究領域において、ウィトゲンシュタインの『論理哲学論考』や『哲学探究』が論究の対象となることはあっても、この『確実性の問題』が注目されることはあまりなかった。教育を知識獲得の営為として位置づけ、そこに非認知的な基盤があることを指摘したり (Macmillan, 1995; 丸山, 1993)、

また教化 (indoctrination) との関連性を論じたりしてはいるものの (Garrison, 1986, 1991; Macmillan, 1983; McCarty and McCarty, 1991), 『確実性の問題』の議論それ自体を整合的に読み解き、その教育学的意義を析出しようとする先行研究は、管見の限り見当たらない。

その一方で、『確実性の問題』を整合的に読み解こうとする先行研究が、哲学の研究領域においては蓄積されている (Brice, 2014; Glock, 1996; Malcolm, 1995; モラウエッツ, 1983; Moyal-Sharrock, 2004; 2007; 山田, 2009)。したがって本稿では、これらの先行研究の知見を足がかりとして『確実性の問題』を分析し、教育学におけるウィトゲンシュタイン哲学の意義の解明を試みる。

2. 『確実性の問題』の問題圏—ムーアの懐疑論論駁

『確実性の問題』は、ムーア (George Edward Moore, 1873-1958) が行った懐疑論論駁に対して、ウィトゲンシュタインが触発され執筆したものだとされている。彼は、ムーアの議論に重要な点があることを認めつつも、その議論自体には問題があるとし、その点を引き継ぎながら独自の考察を展開して

いる¹。

ムーアは「常識の擁護」(A Defense of Common Sense)と「外界の証明」(Proof of an External World)という二つの論文を執筆し、懐疑論から常識的知識を擁護しようとした。両論文において議論の仕方は異なるが、たとえば「外界の存在証明」でムーアは「ここにひとつの手がある」という命題を挙げている。まず彼は、右手を挙げて「ここにひとつの手がある」と言い、その次に、左手を挙げながら「ここにもうひとつの手がある」と言う。そしてこれで外界の事物が存在することを証明できたと主張するのである (Moore, 1959a, p.146)。

まるで肩透かしを受けたかのような印象を与えるムーアの懐疑論論駁は、当時から批判を浴びていたようだが、それは次のような特徴があるためである。すなわち、懐疑論者が立脚する立場に乗らず、日常的知識を疑っていないのである。外界の事物はただ知覚を通じてのみ認識できるのであるから外界の事物それ自体については確実に知りようがない、といった典型的な懐疑論に与することなく、「ここにひとつの手がある」という常識は確実にであると主張することから、議論を始めているのである。

このムーアの議論に触発されるかたちで、ウィトゲンシュタインは『確実性の問題』に収められている考察を開始する。そこで彼は、日常的知識が懐疑論者の主張するようには疑えないという論点には賛同しつつも、それを議論によって証明しようとするムーアの試みは間違っているという。

ウィトゲンシュタインによれば、ムーアが挙げたような日常的知識は、論証が不足していたり不備があったりすれば、修正されたり阻却されたりするような認識の対象ではない。日常的知識の命題は、真と偽という二極を持つことなく、いわば無根拠のまま人々に受け入れられている。もし「あそこに手があるかどうか、私は知らない」などと言う人がいれば、「もっとよく見てごらん」と私たちは論ずるのであって、その命題の真偽を定めようと論拠を求めたりはしないのである (OC, §3)²。

日常的知識に対する無反省な態度は、愚昧や軽信に由来するものなどでは決してなく (OC, §235)、むしろ、日常的知識を無根拠のものとして受け入れているからこそ、私たちは言語ゲームを円滑に営むことができるとウィトゲンシュタインは主張する (OC, §21, 24, 344)。

彼は「ここにひとつの手がある」という命題以外にも、以下のような、多くの日常的知識を挙げている。たとえば「私は、自分が人間であることを知っている」(OC, §4), 「私はここにいる」(OC, §10),

「 $2 \times 2 = 4$ 」(OC, §10), 「物理的対象は存在する」(OC, §§35-37), 「自分の誕生のはるか昔から大地が存在したことを知っている」(OC, §84), 「私の身体がいったん消滅し、しばらくしてまた現れたなどということはない」(OC, §101), 「私は自分が月に行ったことがないのを知っている」(OC, §111), 「私はあれが木であることを知っている」(OC, §267, 347, 349, 350, 352, 387, 393, 463, 465, 467), 「水は摂氏100度で沸騰する」(OC, §293), 「私は小アジアに行ったことはない」(OC, §419), 「私は帰納の法則が真であることを知っている」(OC, §500), 「この色は日本語で〈赤〉と呼ばれる」(OC, §530), 「私の名は『L・W』である」(OC, §594, 656) などである。

極めて多種多様な、懐疑論の疑いの対象とならない日常的知識が挙げられているが、ウィトゲンシュタインによれば、いずれもが疑いを免れているがゆえに、探究の足場を形成しているという。

たとえば「物理的対象は存在する」「私は帰納の法則が真であることを知っている」といった命題について考察しよう。科学の営みにおいては、様々な仮説が打ち立てられ、それが実験によって検証され、その仮説の真偽が決定されているが、当然のことながら物理的対象の存在や帰納法が前提となっている。物理的対象である実験器具が存在しているか否かを疑ってはいは、実験に取りかかることはままならないであろうし、帰納法を前提にしなければ実験そのものが眼目を失ってしまう。この両者の真偽を問いただすような状況があったとすれば、そこでの科学の営みは成立しなくなってしまうだろう。同様に、他の日常的知識も、それを疑ってしまっはあらゆる事柄が立ちゆかなくなるという。

この日常的知識が言語ゲームの要になっている事態を、ウィトゲンシュタインは「蝶番」という比喻を用いて、次のように説明している。

すなわち、私たちが立てる問いと疑いは、幾つかの命題が疑いから除外され、いわば問いや疑いを回転させる蝶番のような役割をしているからこそ、成立しているのである (OC, §341)。……私たちが扉を開けたいと思うのなら、その蝶番は固定されていなければならない (OC, §343)。

この疑いを免れている日常的知識を表す命題は、ウィトゲンシュタイン研究者の間で「蝶番命題」と呼び慣わされている。ウィトゲンシュタインによれば、この蝶番命題は真でも偽でもない、無前提に確

信された命題だからこそ機能しているのであって、ムーアの懐疑論論駁は、この蝶番命題が真であると論証しようとした点において誤りがあるのだという。

3. 蝶番命題の分類学

『確実性の問題』から幾つか引用して蝶番命題の特質について概観したが、しかし、なかには蝶番命題の要件を満たしていなかったり、その要件と矛盾していたりするものが散見される。

たとえば「自分に両手があることを、私は知っている」という命題は、ウィトゲンシュタイン自身も指摘しているように、「両手の切断手術が済んだのかどうか」を確認するようなケースでは真偽の値を持つ命題になるだろう (OC, §23)。もちろんそういった状況を例外的なものとして考え、両手があるという命題が「正常な状況においては」(OC, §27) 蝶番命題だと考えることも可能だが、では「正常な状況」とは一体どのような状況であり、いかにして判断されるのだろうか。

それだけではない。「私は自分が月に行ったことがないのを知っている」という命題が蝶番たり得るのは、「月は地球のはるか彼方にある、誰もそこまで昇っていったり、飛んでいったりすることはできない」(OC, §106) からだと説明されているのだが、ウィトゲンシュタインの生きた時代とは異なり、私たちはアームストロングが月面着陸という偉大な一歩をなし遂げたことを知っている。この意味において、月に行ったことがないというのは蝶番命題として機能していないだろう。かつて天動説から地動説へのパラダイム転換が起きたように、蝶番命題は変化することがある。

だとすれば、疑いを免れているからこそ機能するという蝶番命題の特質と、自己矛盾を来たしてはいないだろうか。蝶番が変化したということは、言い換えれば、かつて蝶番命題であったものが偽と判断されたということに他ならない。月が地球から隔たったところにあるから人類はそこへ行ったことがない、というのは偽である。疑いを免れているはずの蝶番命題に、どのようにして疑いが差し挟まれたのか。かつて蝶番命題だったものが偽と判断され、新しい蝶番命題が発生するとき、どのような現象が発生しているのか。

この点に関して、ウィトゲンシュタインの記述は曖昧で断片的なものにとどまっている。それでも、河床の比喩と言われる有名な節において、蝶番命題の変化について述べている。

神話の体系が流動的な状態に戻り、思想の河床が移動するということもあり得る。だが私は、河床を流れる水の動きと、河床そのものの移動とを区別する。両者の間に明確な境界線を引くことはできないのであるが (OC, §97)。

その河岸の一部は固い岩石からなり、これにはまったく変化がないか、目に見えない程度にしか変わらない。しかし残りの部分は砂からなり、水に流されて運ばれてあちこちと移ったり、一カ所に集まったりして沈殿する (OC, §99)。

この引用文の前で、ウィトゲンシュタインは蝶番命題を「神話学」(OC, §95) と呼んでいるのだが、疑われない不動の蝶番命題を「河床」、それを前提にして真偽が決定される命題を「水」という言葉で表現している。蝶番命題の変化、すなわち「河床そのものの移動」はあり得るが、しかし河床の移動と水の流れの間に「明確な境界線を引くことはできない」。ここでは疑いを免れている蝶番命題とそうではない経験命題とが区別されつつも、厳密に分類できないことが97節では示唆されている。そして99節では、河床が砂として流れて、変形すると述べられている。河床には変形しない固いものもあれば、砂のように水の動きに流されるものもある。つまり、かつて蝶番命題だったものが、砂のように形を変え、その「神話」としての機能を失うというのである。

だが残念なことに、ウィトゲンシュタインの河床の比喩はここで終わってしまっている。そのため、どのような状況で岩石が砂に変化するのかが判然としない³。

しかも99節だけを読めば、そもそも岩石と砂は別であって河床は変化などしないとも解釈できる。変化したように見えるのは、砂として流れるほど柔らかい岩石だけで、固い岩石は不動のままであると。たしかに「物理的対象が存在する」「自分の誕生のはるか昔から大地が存在したことを知っている」「私の身体がいったん消滅し、しばらくしてまた現れたなどということはない」といった蝶番命題は、現に疑いを免れているだろうし、これからも免れ続けるだろう。これらの命題を疑うことが、哲学をしているとき (OC, §332, 467) を除いて、どんな意味を持つのか分からない。

一体、蝶番命題は変化するのか、それともしないのか。一見すると整合的ではないウィトゲンシュタインの記述は、どのように解釈すればいいのか。『確実性の問題』を読解しようとすれば、すぐさまこれらの問いを突きつけられてしまう。それゆえ、多く

のウィトゲンシュタイン研究者が、蝶番命題の解釈や位置づけに言葉を費やし、蝶番命題の分類学を立ち上げざるを得なかった。研究者によって分類方法や強調点は異なるものの、その多くが疑い得ない不動の蝶番と、変化に開かれている蝶番という二分法を採用している。すなわち「物理的対象が存在する」といった普遍的な蝶番と、「月に行ったことがない」といった社会的文脈に依存する蝶番である。ブライスは前者をボトムアップ型、後者をトップダウン型の蝶番として分類しており (Brice, 2014, p.33)、グロックは、超歴史的で不動の蝶番、時間とともに変化する蝶番に分けたうえで、さらに個人に関係する蝶番⁴があるとしている (Glock, 1996, p.78)。モラウェッツは、あらゆる言語ゲームに共通する疑い得ない蝶番と、そうではない蝶番とに分けている (1983, p.189)。

本論では、蝶番命題について網羅的な分類を行い、仔細な分析を加えているモイヤー・シャーロックの研究 (Moyal-Sharrock, 2007) に注目し、『確実性の問題』の教育学的意義を析出するための手がかりとする。

4. モイヤー・シャーロックによる分類

モイヤー・シャーロックは「この分類はウィトゲンシュタインによるものではない」 (Moyal-Sharrock, 2007, p.101) と但し書きをしたうえで、四つのカテゴリーを設定する。

第一の分類は、言語的蝶番 (linguistic hinges) と呼ばれている。「 $2+2=4$ 」であるとか「この色は日本語で〈赤〉と呼ばれる」といった、言葉の定義や数の用法について、厳密な文法的規則から成立している蝶番である。

第二の分類として挙げられているのは、個人的蝶番 (personal hinges) である。これは「私は小アジアに行ったことはない」というように、個人的な人生と関連している蝶番である。個人的蝶番は、さらに自伝的な出来事に関するものと、知覚に関するものへと細かく分類されている。一般的に、この個人的蝶番は、「私は小アジアに行ったことはない」といった特定の個人に関するか、あるいはどの個人にも当てはまる「私はここにいる」といった普遍的なものに分けられる。

第三番目の蝶番は、局所的蝶番 (local hinges) である。「オーストラリアと呼ばれる島があり、しかじかの形をしている」 (OC, §159) や「私たちは地球が丸いことを知っている」 (OC, §291) といったものがある。これらに共通しているのは、とある

時点における知識の枠組みを構成している点である。とある時点という譲歩があるのは、科学的探究等によって新しい事実が発見され、それが河床として人々に定着したり、また、従来の河床が変化したりする余地を持っているからである。

そして最後に、第四の蝶番として、普遍的蝶番 (universal hinges) が挙げられる。「物理的対象は存在する」や「自分の誕生のはるか昔から大地が存在したことを知っている」など、それが偽になるような事態を考えられないような命題である。

彼女によれば、蝶番の種類によって変化に開かれている度合いが異なるという。言い換えれば、その命題が偽となる余地に違いがあり、その余地が残されている場合は断念可能 (giveupable)、そうでなければ断念不可能 (ungiveupable) なのだとされる。たとえば第一の分類である言語的蝶番は、何度も繰り返されるトレーニングによって、子どもが大人との生活形式を共有していくなかで馴染んでゆくものである。そこで行われるトレーニング内容が異なれば——日本語で〈赤〉と呼ばれているものがドイツ語では〈rot〉と異なるように——獲得される言語的蝶番への確信も違ってくることになる。その意味で断念可能だという。第二、第三の蝶番には、断念可能なものと不可能なものの双方が含まれているが、対照的に、第四の普遍的蝶番は、その断念不可能性が特徴だという。

また、それらの蝶番命題を確信するようになる過程も異なる。第一の蝶番は、すべて人間の条件づけ (condition) による産物である。「手」や「椅子」といった言葉を用いるなかで、その存在が前提となる言語ゲームを営みながら、それらを日常的知識として信じて疑わない態度を子どもに獲得させる。その他の、第二から第四までの蝶番命題は、条件づけによって獲得されるものもあれば、本能的 (instinctive) に獲得されるものもあるという。ここでいう本能的とは、「原始の状態における生物」である「動物」としての人間の特徴を指している (OC, §475)。たとえば、子どもは「物理的対象が存在する」という命題から推論を働かせることで「本が存在する」や「椅子が存在する」といったことを知るのではない。本を取ってきたり、椅子に座ったりといった行為を通じて、それらの存在を確信する (OC, §476)。

もちろん、これらの蝶番は、緩やかに重なり合う部分を持つことがある。「私は自分が月に行ったことがないのを知っている」という蝶番命題は、第二の個人的蝶番でありながら、同時に、局所的蝶番でもある。

このモイヤー・シャーロックの分類学は、前述の

ウィトゲンシュタインに対する疑問に、一定の解答を与えている。

まず「正常な状況においては」疑われないというときの「正常」とは何かである。蝶番命題の幾つかは、私たちの文化的実践に立脚している。とりわけ第二の局所的蝶番は、時間・空間によって異っており、ある文化的実践においては「正常」であっても、別のそれにおいては「正常」と判断されないことがある。したがって、その局所的な蝶番命題に立脚している言語ゲームは、その範囲内において「正常」とされ、外部においてはその限りではない。

次に、疑いを免れているはずの蝶番命題が、どうして検証されたり、偽と判断されたりするのかについてである。「月は地球のはるか彼方にある、誰もそこまで昇っていったり、飛んでいったりすることはできない」から「私は自分が月にいったことがないのを知っている」という蝶番命題は、個人的蝶番としては機能し得るが、局所的蝶番としてはそうではない。かつての蝶番命題が偽だとされて、蝶番が更新されるとき、どのようなことが発生しているのか。

モイヤー・シャーロックは、科学的探究の成果が、私たちの蝶番命題として浸透することがあると述べている。アームストロングの偉大な一步を映し出した映像が、ジャーナリストや政治家や科学者を巻き込みながらメディアによって拡散され、少しずつ常識となり、非認知的な知識の基盤になったのだという (Moyal-Sharrock, 2007, p.144)。この変化は漸進的ではありながら、同時に劇的でもあったと彼女はいう。なぜなら、人類初の月面着陸は、当時の人々にとって疑うべくもない蝶番命題が覆される衝撃をもたらしたはずであり、その受容には時間がかかったはずだからである。ウィトゲンシュタインの河床の比喩はまさにこのような事態を指摘しており、かつては河床の岩石だと思われていたものが、水の流れに乗って砂のように移動しているのである (Moyal-Sharrock, 2007, p.146)。

モイヤー・シャーロックは、『確実性の問題』が彼の亡くなる直前まで続けられていた「進行中の作品 (a work in progress)」 (Moyal-Sharrock, 2007, p.100) であったため、ウィトゲンシュタインは蝶番命題の概念整理を十分にできなかったと主張する。それでも蝶番命題と呼ばれるものが「非命題的命題性 nonpropositionality」 (Moyal-Sharrock, 2007, p.33), すなわち真偽の値には還元されない、私たちの言語ゲームを下支えしている日常的知識であることをウィトゲンシュタインは指摘しようとしており、それはムーアが批判しようとした懐疑論者への

応答になっていると議論をまとめている。

5. 疑い得ない蝶番が疑われるとき

このモイヤー・シャーロックの分類学は、蝶番命題の教育学的意義を読み解くにあたって、有益な視点をもたらしている。それは疑いを免れているはずの蝶番命題が、問いの対象として変化に開かれているのみならず、蝶番命題を確信するに至る過程に、教育的な働きかけが介在していることをも明らかにしているからだ。彼女は、蝶番を確信する過程について、次のように述べている。

それら [私たちの蝶番] は自然で、動物的あるいは本能的な確実性であり、決して教えられることもなければ、そのようなものとして明確に表現されることすらない。(中略) [だが] その他の蝶番は獲得される。蝶番が獲得されるところでは、それらは——他のすべての規則同様に——命題的な学習ではなく、ある形式のトレーニングを通じて獲得される (Moyal-Sharrock, 2007, p.104。[] は引用者補足)。

ここで彼女は、本能的な確実性と、トレーニングによる確実性とを分けて考えている。前者は、明示的に教えられることも、そのために命題として表現されることもない。「物理的対象が存在する」という蝶番命題は、日々の行為を通じて本能的に学ばれていく。後者は、それとは対照的に、ある形式のトレーニングが行われることによって学ばれるのだという。

では、そのトレーニングの内実とはどういったものか。モイヤー・シャーロックは言語的蝶番の獲得について、以下のように述べている。

私たちの断念可能な蝶番を獲得する主な形式の一つは、トレーニングや計画的な繰り返し (deliberate repetition) である。これが私たちの言語的蝶番の多くを獲得する方法である。私たちは「 $2+2=4$ 」あるいは「これが (私たちが呼ぶところの) 椅子だ」といった推論から学ぶのではなく、教え込まれることによって学ぶのである。言語的規則は言葉の用法を定めているが、それは子どもが熟慮したり判断したりするために提示されるのではない。もし子どもが規則を理解するようになるとすれば、規則は従わないといけない何かとして教えられる。規則は、妥協を許さない、異論を認めない、躊躇を

介在させない、確信のこもった口調で「これは椅子である」と説明される。言語的トレーニングは、その他すべてのトレーニングと同様に、疑いから始まるのではなく、確信をもって始められる (Moyal-Sharrock, 2007, p.117)。

言語的蝶番の獲得過程は、それとして明示的に教えるのではなく、子どもの異論や躊躇を許さない態度で断言し、それに従わなければならないと子どもに確信させることから始まる。そこに合理的な説明や説得の過程はなく、ただ言語的蝶番がそうなっていると教え込むのだという。

ウィトゲンシュタイン自身、子どもあるいは生徒を幾度となく登場させ (OC, §§159-165, §233, 263, 283, §§314-316, §374, 450, 472, 476, 478, 480, 527, 529, §§534-538, §545, 548, 566, 581)、蝶番命題への確信が教え込みによって形成されると述べている。

子どもの頃、私たちはさまざまな事実、たとえば人間は誰でも脳を持っていることを学んだのであり、それを信じている。私は、オーストラリアと呼ばれる島があり、しかじかの形をしていることを信じているし、私には曾祖父母がいることや、私の両親だと称している人物が、本当に私の両親であることなどを信じている (OC, §159)

「生徒は、自分の先生と教科書を信じる」(OC, §263) のであり、「学習とは、もちろん信じることから始まる」(OC, §178) とモイヤーラーシャーロックは述べていることから、モイヤーラーシャーロックのウィトゲンシュタイン解釈の方向性は妥当であろう⁵。しかし、ウィトゲンシュタインの議論から教育学的意義を析出しようとする本稿の立場からは、さらに踏み込んだ解釈が可能であるように思われる。すなわち、ある蝶番命題への確信を獲得したあと、それへの疑いを抱き、より洗練させ、新しく確信し直すような過程を、ウィトゲンシュタインは示唆しているのではないだろうか。彼は、確信を得た「あと」について、次のように述べている。

子どもは大人を信用することによって学ぶ。疑うことは信じることのあとに来る (OC, §160)。私は無数のことを学び、他人の権威にしたがってそれを受け入れた。そしてそれから、私自身の経験によってそれらの多くが確証され、またあるものが反証されるのを見た (OC, §161。強調は引用者)。

モイヤーラーシャーロックが指摘するように、ウィトゲンシュタインは蝶番命題への確信を得る最初の段階において、疑いは起こりえないと述べている。ウィトゲンシュタインの意図も、疑いの不在を強調する点にあるだろう。だが、彼の慎重な言い回しは、ひとたび獲得された蝶番命題への確信が、変化することを否定していない。

ウィトゲンシュタインの挙げる例に注目しよう。子どもは「本が存在する」ことや「椅子が存在する」ということを学ぶのではなく、本を取ってきたり椅子に座ったりするという行為を通じて、それらの存在を学ぶ。その段階を経てから、子どもは「一角獣は存在するのか」といった架空の存在についての問いを立てられるようになるという (OC, §476)。子どもは、本や椅子のような具体物の存在から出発し、一角獣といった架空の存在についても、「存在する」という言い方がなされることを知るようになる。ここで子どもの蝶番は、いわば拡張されているとは考えられないだろうか。

モイヤーラーシャーロックは、科学と教育によって蝶番命題への確信が生まれると指摘していたが (cf. OC, §298)、その過程は彼女が考えているほど単純ではないのではないか。もちろん、教師の働きかけによって蝶番命題を信じて疑わなくなる子どもはいる。教育の初期の段階における信じることの重要性は疑うべくもない。だが、権威によって確証した蝶番命題が、そのまさに同じ権威によって反証されるまでの過程を、教育は含み込んでいるように思われるのである。

たとえば、言語的蝶番として数字を扱う算数の教科を考えてみてもいい。少なくとも子どもが、分数の割り算はなぜひっくり返してかけるのか、という疑問を感じただろう。その理由の一つとして、整数の割り算では可能だった直感的理解が、分数の場合では考えにくいことが挙げられる。この疑問を感じる子どもにとって、これまで培ってきた直感的理解を反省して、新しい理解の仕方を獲得しなければ、算数という教科を学び進めることは難しいだろう。授業を通じて、整数の割り算を自明のものとして学んできたにもかかわらず、まさにその算数の授業が、自明であった整数の割り算を疑う契機をもたらしているのである。モイヤーラーシャーロックの言葉を借りれば、言語的蝶番を確信するよう教え込まれてきた結果、その蝶番を問い直すような新しい蝶番への確信を、まさに教え込みによって求められていると言えるだろう。

この卑近な例から次のことが言える。蝶番命題に

対する確信は教え込みによってなされるのだが、そこには確信させたはずの蝶番命題を疑わせ、さらに確信し直させるという過程があり得る。それは子ども当人にとって、確信していた蝶番命題が揺らぐ経験であり、不安を感じさせるものかもしれない。「家がはっきりした原因もなく次第に蒸発してしまう」あるいは「動物が逆立ちをして、ほほえみ、人の言葉を発する」ことや「樹木が次々と人間になり、逆に、人間が樹木に変わる」といった、常識を覆される経験に等しいだろう (cf. OC, §513)。

ウィトゲンシュタインの『確実性の問題』は、効果的な教育方法や有益な理論を提示してはいない。しかし、私たちの抱きがちな教育観に楔を打ち込み、教育の場で発生している現象に目を向けさせてくれている。知識を明示的な命題として捉え、それを子どもに覚えさせる行為のみを教育の主要な目的と見なしたり、知識を漸進的に蓄積することが学習だとしたりする教育観に意義を唱えている。教育は、子どもがこれまで確信してきた蝶番命題を疑うように仕向け、不安をかき立てながらも、新しく蝶番命題を確信させようとする、矛盾をはらんだ動的営為でもあることを示唆しているのである。

6. おわりに

本稿では、モイヤル－シャーロックの分類学を参照しながら、ウィトゲンシュタインの『確実性の問題』の教育学的含意の析出を試みた。蝶番命題が疑われないものとして私たちの言語ゲームを支えているのだが、蝶番命題の幾つかは教育によって形成されている。そしてその形成過程は、教え込みによって終わるだけではなく、確信していた蝶番命題を問い直すこともある、動的過程であることを解明した。

しかしながら本稿は、モイヤル－シャーロックの解釈を中心的に扱ってきたため、ウィトゲンシュタイン自身のテキスト分析に課題を残している。『確実性の問題』の教育学的意義の分析は、論点の提示にとどまっていると言わざるを得ない。今後は実践的アプローチも行いながら、その可能性について論究しなければならないが、それは別稿に期したい。

引用・参考文献

- ブルア, D., 1988, 戸田山和久訳『ウィトゲンシュタイン：知識の社会理論』勁草書房。
- Brice, R. G., 2014, *Exploring Certainty: Wittgenstein and Wide Fields of Thought*, Maryland: Lexington Books.

- Garrison, J. W., 1986, “The Paradox of Indoctrination: a Solution”, *Synthese*, Vol.68, pp.261-273.
- Garrison, J. W., 1991, “The Paradox of Indoctrination: a Hermeneutical Solution”, *Philosophy of Education 1990*, pp.396-402.
- Glock, H.-J., 1996, “certainty”, *A Wittgenstein Dictionary*, Massachusetts: Blackwell Publishing, pp.76-81.
- Macmillan, C. J. B., 1983, “On certainty and Indoctrination”, *Synthese*, vol.56, pp.363-372.
- Macmillan, C. J. B., 1995, “How Not to Learn: Reflections on Wittgenstein and Learning”, Smeyers, P. and Marshall, D. J. eds., *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein’s Challenge*, Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, pp.37-45.
- Malcolm, N., 1995, “Wittgenstein: The Relation of Language to Instinctive Behavior”, *Wittgensteinian Themes: essays 1978-1989*, Ithaca and London: Cornell University Press, pp.66-86.
- 丸山恭司, 1993, 「知識獲得の非認知的基盤：ウィトゲンシュタインの『確実性の問題』から」『広島大学教育学部研究紀要』第一部第42号, 11-17頁。
- McCarty, L. P. and McCarty, D. C., 1991, “Reading the Darkness: Wittgenstein and Indoctrination”, *Philosophy of Education 1990*, pp.383-395.
- Medina, J., 2004, “Wittgenstein’s Social Naturalism: The Idea of *Second Nature* After the *Philosophical Investigations*”, Moyal-Sharrock, D. ed., *The Third Wittgenstein: the Post-Investigations Works*, Hampshire, Burlington: Ashgate, pp.79-92.
- Moore, G. E., 1959a, “A Defense of Common Sense”, *Philosophical Papers*, London: Routledge, pp.32-59.
- Moore, G. E. 1959b, “Proof of an External World”, *Philosophical Papers*, London: Routledge, pp.127-150.
- モラウエッツ, T., 1983, 菅豊彦訳『ウィトゲンシュタインと知：『確実性の問題』の考察』産業図書。
- Moyal-Sharrock, D., 2004, “On Certainty and the Grammaticalization of Experience”, Moyal-Sharrock, D. ed., *The Third Wittgenstein: the Post-Investigations Works*, Hampshire, Burlington: Ashgate, pp.43-62.
- Moyal-Sharrock, D., 2007, *Understanding Wittgenstein’s On Certainty*, London: Palgrave Macmillan.
- Rhees, R. 2003, Phillips, D. Z. ed. *Wittgenstein’s On*

- Certainty: There – like our life*, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Smeyers, P., 1995, “Initiation and Newness in Education and Child-rearing”, Smeyers, P. and Marshall, D. J. eds., *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein’s Challenge*, Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, pp.105-125.
- Wittgenstein, L., 1972, Anscombe, G. E. M. and von Wright, G. H. eds., *On Certainty*, New York: Harper Torchbooks. (ウィトゲンシュタイン, L., 1975, 『確実性の問題・断片』黒田亘・菅豊彦訳『ウィトゲンシュタイン全集9』大修館書店)
- 山田圭一, 2009, 『ウィトゲンシュタイン最後の思考: 確実性と偶然性の邂逅』勁草書房。

-
- 1 ムーアに関する議論は、山田（2009）を参照した。
 - 2 以下、『確実性の問題』からの引用は、節番号を記す。なお、大修館全集の黒田訳を参照しつつ、訳語を変えている箇所がある。
 - 3 モラウエッツは、蝶番命題が変化することを認めているが、しかし「G・ワシントンは米国の初代大統領であった」という命題が偽になり得ないと主張しており、河床の比喩が「行きすぎた単純

化」を行っているという（1983, p.64）。

山田は、諸言語ゲームの緩やかな集合体のうち、いずれかの言語ゲームの蝶番が回転しなくなれば、その蝶番の真偽を検証する別の言語ゲームが始まることがあると述べる（2009, p.220）。ウィトゲンシュタインの河床の比喩はこの事態を指摘しているという。

- 4 グロックは、個人に関係する蝶番を、さらに二種類に分類している。一つは、個人全般に当てはまるものであり、たとえば「私にはひとつ手がある」「私はN・Nという名前である」といった命題であり、もう一つは「私は小アジアに行ったことはない」といった、特定の個人にのみ当てはまる命題である。ここでは議論を簡略化するために立ち入らなかった。
- 5 ただし、メディナはウィトゲンシュタインの述べるところのトレーニングが、子どもに蝶番命題を確信させるだけの教え込みではないと主張している。教育者の教え込みを確信することを、その権威を甘受させたり、無反省な態度や因果機械のごとく振る舞わせたりすることと混同してはならないと述べる。トレーニングは、教育者によって提示された規範構造へと、他律的状态から自律的なそれへと、漸進的に参入する過程だという（Medina, 2004, pp.82-83）。